



ISSN:1306-3111

e-Journal of New World Sciences Academy
2010, Volume: 5, Number: 4, Article Number: 1C0249

EDUCATION SCIENCES

Received: August 2010
Accepted: October 2010
Series : 1C
ISSN : 1308-7274
© 2010 www.newwsa.com

Eyüp Artvinli
Eskisehir Osmangazi University
eartvinli@ogu.edu.tr
Eskisehir-Turkey

COĞRAFYA ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASININ ÖNÜNDEKİ ENGELLER VE FIRSATLAR

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 2005-2006 öğretim yılından beri ortaöğretim kurumlarında yürürlükte olan coğrafya öğretim programının uygulanmasının önündeki engeller ile fırsatların öğretmen görüşlerine göre tespit edilmesidir. Tarama (survey) modelindeki bu araştırmada, öğretmen görüşlerini almak amacıyla oluşturulan anket, 2009-2010 öğretim yılı sonunda internetten coğrafya öğretmenleri e-ileti grubuna gönderilmiştir. Veriler, bu ankete yanıt veren toplam 267 coğrafya öğretmeninden elde edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde (%), ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis-H teknikleri kullanılmıştır. Sonuçlar; coğrafya öğretmenlerinin öğretim programının önündeki fırsatları, engellere göre daha fazla vurguladıklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya Öğretim Programı, Coğrafya Dersi, Coğrafya Öğretmeni, Öğretmen Eğitimi, Uygulanabilirlik

CHALLENGES AND DRIVERS IN FRONT OF THE GEOGRAPHY CURRICULUM IN TURKEY

ABSTRACT

This research, aims to find out the challenges and drivers in front of the geography curriculum of Turkish high schools which has been in application since 2005 by surveying geography teachers and their approaches. This study is a kind of survey model. Data was obtained of thoughts and ideas of geography teachers who work in high schools of Turkey via the internet. It has been applied among teachers who are members of an electronic list server in the internet at the end of 2009-2010 academic year. Frequency, percentage, ANOVA, t-test and Kruskal Wallis-H were used to analyze the data. According to results; geography teachers focus on drivers of geography curriculum more than challenges for it.

Keywords: Geography Curriculum, Geography Lesson, Geography Teacher, Teacher Training, Practicability

1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Türkiye’de son yıllarda değişen eğitim paradigmalarına paralel olarak öğretim programlarının yenilenmesi talepleri de artmıştır. Bunun yanında coğrafya öğretim programlarına ilişkin olarak yapılan çeşitli çalışmalarda da [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8] coğrafya öğretim programının taslak program olması ve içindeki birçok eksiklik nedeniyle yenilenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, uzun yıllardır beklenen ilk adımı atarak 2005 yılında bu konuda yeni bir coğrafya öğretim programı hazırlamış ve aynı yıl uygulamaya koymuştur. Bu programlardan biri olan coğrafya öğretim programı etki-tepki ve sebep-sonuç açıklamalarına dayalı davranışçı öğrenme yaklaşımı yerine, öğrenci merkezli yaklaşımları, dolayısıyla da, aktif öğrenme ve kuramsal temelleri açısından yapılandırmacılığı önemsemektedir [9].

Son yirmi yıl içinde birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülke eğitimdeki gelişmelerin dünyadaki genel eğilimine uygun olarak öğretim programlarını yapılandırmacı anlayışa göre yenilemişlerdir. Örneğin gelişmiş birçok ülkede olduğu gibi Finlandiya’da da 1994 yılında güncellenen öğretim programları ile yapılandırmacı anlayışa geçilmiş ve öğretim programının dinamik bir süreç olduğuna vurgu yapılmıştır [10]. Bu geçişin ardından Finlandiya 2000’li yıllardan itibaren ilk sonuçları almaya başlamış, tek nedeni öğretim programlarının yenilenmesi olmasa bile PISA vb. gibi uluslar arası sınavlarda ilk sıraya yükselmiştir [The Finnish National Board of Education, 2006; Aktaran: 11]. Böylece öğretim programlarını yenilemek, güncellemek ve sonuç almanın zamana yayılmış sağlıklı bir sürecin ürünü olan birbirinden farklı aşamaları içerdiği anlaşılmaktadır. Aynı şekilde Japonya’da 2013’te uygulamaya geçirilecek olan coğrafya öğretim programının taslağı 2009’da hazırlanmış ve bütün ülkede tartışmaya açılmış durumdadır[12]. Program geliştirme sürecine öğretmenlerin ve diğer paydaşların katılım oranının artırılmasını sağlamak ve getirdiği yeniliklerin kabul görmesi açısından tasarım süreçleri gelişmiş ülkelerde bu şekilde uzayabilmektedir. Örneğin Reinfried[13], İsviçre’de 1994’te uygulamaya sokulan coğrafya öğretim programının geliştirilmesinin on yıldan fazla bir süreyi aldığını belirtmektedir. Çünkü kantonlar, üniversiteler, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan bir direnç söz konusuydu. Üstelik ortaöğretim coğrafya (upper secondary) dersleri veren bu öğretmenlerin yüksek lisans derecesine sahip olmaları zorunluydu ve hatta çoğunluğu doktora derecesine sahipti[14]. Ancak bu direnç on yıldan fazla süren bir sürede başarıyla aşıldı. Reinfried’e göre bu sürecin başarılı olmasının nedenleri şunlardı [13]:

- Öğretim programı, ülkedeki bütün coğrafya öğretmenlerinin katılımını kapsayan ve toplumun bütün katmanlarından katılımın sağlandığı demokratik bir süreçte tasarlandı,
- Öğretim programının konularını kapsayan, güncellenmiş ve oldukça yararlı öğretim materyalleri öğretmenlere sunuldu,
- Öğretim materyalleri coğrafya öğretmenleri, aynı zamanda profesyonel coğrafyacı ve yer bilimci olan öğretmen eğitimcisi ve bir öğrenme teorisyeninin işbirliğinde hazırlandı,
- Bazı uzman öğretmenler derslerinde yeni etkinlik temelli metotlar geliştirip kullandılar ve tecrübelerini diğer öğretmenlerle paylaştılar. Bu öğretmenler aynı zamanda hizmet öncesi öğretmen eğitiminde rol modeller oldular.
- İsviçre’deki ortaöğretim kurumlarında öğretim materyallerine ilişkin ne merkezi ne de federal yönetimler tarafından yapılmış herhangi bir düzenleme yoktur. Öğretmenler dersin amaçlarına ulaşacaklarını

düşündükleri öğretim materyalleri ve yöntemlerini tasarlamak ve kullanmakta özgürdürler.

Bir öğretim programının bilimsel olarak tanımlanmış belli tarifleri olsa da kapsamı yönüyle, hitap ettiği kişi ve kurumlara göre aslında değişmektedir. Bir program tasarımcısı için öğretim programı, derslerde öğretmenlerin uygulamakla sorumlu oldukları ve okullardaki eğitim faaliyetlerinin amaç, içerik, yöntem, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarıyla [15] ele alındığı bir ilişkiler bütünü olabilir. Ancak bir öğretmen için öğretim programı sadece bu ilişkiler bütününe ona sunan bir kitapçıktan ibaret değildir. Öğretmen için yeni bir öğretim programı demek her şeyden önce yeni bir ders kitabı, kendi sahip olduğu eski eğitim anlayışının yerine koyması gereken ve yeni eğitim anlayışını yansıtacak kişisel bir gelişim süreci (hizmet içi eğitim de denilebilir), yeni materyaller ve yeni bir öğrenme-öğretme ortamı da demektir. Çünkü yeni öğretim programının ikincil gibi görünen bu doğurgularıyla en fazla yüz yüze gelenler, programı uygulamakla sorumlu ve programa karşı buldukları pozisyon nedeniyle öğretmenler olmaktadır. Hatta bu doğurgular öğretmenler nezdinde programın kendisinden bile daha büyük bir sorun haline gelebilmektedir.

Bir okul müdürü için yeni bir öğretim programı daha da kapsamlı bir tarifi hak etmektedir. Öğretmenin yukarıdaki bütünsel bakışını da kapsayacak şekilde materyal temini, programın doğru anlaşılması ve uygulanmasında ortaya çıkan sorunların aşılmasındaki problem çözücü rolü okul müdürünün yeni bir öğretim programı denildiğinde ilk akla gelebilecek sorumlulukları ve sahip olması gereken tanımsal algısı olabilir. Dolayısıyla öğretmenler için öğretim programlarının sadece bir kitapçığın okunması, anlaşılması ve uygulanmaya çalışılmasından çok daha kapsamlı bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenler açısından bir Öğretim programı, öğrenme-öğretme sürecindeki uygulanabilirliğini etkileyen bütün faktörlerle birlikte ele alınmalıdır.

Dünyanın farklı ülkelerinde coğrafya öğretim programlarına ilişkin olarak çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Öğretim programları geliştirilirken sıkça gelecek nesillerin ihtiyaçları ile geleceğe yönelik gelişme ve değişimler dikkate alınarak tasarlandıkları dile getirilmektedir. Ancak Steen [16]; 2006'da Norveç'in coğrafya öğretim programında yapılan değişikliklerin geleceğe yönelik olmaktan daha ziyade geleneksel kaldığını ileri sürmektedir. Örneğin yazar, ekonomik coğrafya konusunda artık birincil, ikincil, üçüncül ve dördüncül sektör gibi geleneksel sınıflamalar yerine, besin ve gıdanın nasıl üretildiği; üretimin, endüstrinin, ticaret ve dağıtımın birbirine olan karşılıklı bağımlılığının nasıl arttığı ve yukarıdaki gibi geleneksel coğrafi sınıflama sisteminin artık bulanıklaştığına vurgu yapılması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca dünyada artık "gelişmiş", "gelişmekte olan" ve "gelişmemiş ülkeler" ile "birinci", "ikinci" ve "üçüncü dünya ülkeleri" gibi klasik ayrımlar yerine "zengin" ve "fakir" ülkeler veya "kuzey" ve "güney" ülkeleri gibi daha geniş perspektifi kapsayan bir ayrımın günümüz ve gelecek için daha doğru olduğunu belirtmektedir. Buna rağmen bütün bu tanımlamalar, Brezilya, Güney Kore, Güney Afrika, Hindistan ve Çin gibi ülkelerdeki kalkınma süreçlerini izah etmekten uzaktır. Çünkü söz konusu ülkeler "hem gelişmiş hem de gelişmemiş" oldukları kadar aynı anda "hem zengin hem de fakir" ülkeler grubuna girebilmektedirler [16]. Dolayısıyla yenilenen ya da güncellenen coğrafya öğretim programlarında geçmiş ve günümüz bakış açılarından ziyade fütüristik bir bakış açısının mutlaka hâkim olması gerekmektedir. Bu bakış açısı, gelecekte coğrafya öğretim programının dünyada ortaya çıkacak yeni gelişmeler ve sorunlar karşısında yetiştireceği nesiller için anahtar bir role sahip olup öğretim programında çok güçlü bir şekilde ön plana çıkarılmalıdır. Ayrıca Molla ve Escondon'a

göre[17], coğrafya öğretiminde geleceğe yönelik yapılacak öğretim programları hızla değişen dünya bağlamında öğrencilerin eleştirel düşünen bireyler olmasını temin etmelidir [17].

Naish(2004)tarafından yapılan bir araştırmada Avustralya, Almanya, Hong Kong, Hollanda, Yeni Zelanda, ABD ve Singapur gibi ülkelerin coğrafya programlarındaki gelişmeler incelenmiş ve genel eğilimin beceri eğitimini teşvik etmek ile bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmayı geliştirmek üzerine odaklanmanın temel düşünce olduğu vurgulanmıştır[18]. Coğrafya öğretim programı uygulanırken coğrafya öğretmenleri açısından şu üç temel sorunun yanıtlanması gerekmektedir:

- Öğrencilerin ne öğrenmesini sağlamak için çabalayacaklar?
- Öğrencilerin öğrenmelerini nasıl sağlayacaklar?
- Öğrenme süreci boyunca gerçekte ne olduğunu bilmek ve bir sonraki aşamada uygun biçimde hareket edebilmek için öğrencilerinin ne öğrendiğini nasıl değerlendirecekler? [Graves, 1979; aktaran: 19].

İşte coğrafya öğretim programlarının uygulanmak üzere coğrafya öğretmenlerine sunulmasından sonra yukarıdaki ikinci soru coğrafya öğretmenleri açısından anahtar bir rolde karşılıklarına çıkmaktadır: Öğrencilerin öğrenmelerini nasıl sağlayacaklar? Bu soru öğretim programının uygulanmasının önündeki engellerin ve fırsatların niteliğini de tartışmaya açmaktadır. Çünkü öğretmenler açısından öğretim programı bu aşamada anlam kazanmaktadır. Coğrafya öğretmenlerinin öğretim programını uygularken karşılaştıkları engellerin türleri ve bunların programın uygulanmasına etki dereceleri önem kazanmaktadır. Özellikle coğrafya dersi öğretim programının uygulanabilmesi için coğrafya öğretmenlerinin aldığı öğretmen eğitimi önem taşımaktadır.

Ayrıca, ders içeriğine ve etkinliklere uygun materyal desteği, öğrenme ortamlarının (sınıf) uygun olması, okul yönetiminin bu konuda ne düşündüğü ve nasıl davrandığı, öğrencilerin bu yeni yaklaşıma ilişkin sahip oldukları nitelikler vb. birçok unsur iç içe geçmiş karmaşık bir şekilde etkili olmaktadır. Buna karşın Türkiye’de de bu sorunun açılımı bağlamında coğrafya öğretmenlerinin yeni yaklaşıma uygun hangi öğrenme-öğretme stratejileri ve yöntemlerini kullanabilecekleri konusundaki örnek çalışmalar artmaya başlamıştır [20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29]. Bu tür çalışmalar, öğretmenlere ulaştırılabildiği veya hitap edebildiği oranda, coğrafya öğretim programının önündeki fırsatların görülmesi de kolaylaşacaktır. Ancak coğrafya eğitiminde yapılan araştırmalar, ne uluslar arası alanda ne de ulusal düzeyde diğer alan eğitimi branşlarına, mesela matematik eğitiminde yapılan araştırmalara göre yok denecek kadar azdır. O nedenle coğrafya eğitiminde araştırma problemin en önemli boyutlarından birisi durumundadır [30]. Diğer taraftan yeni yaklaşımın getirdiği beceri temelli eğitim, programda öngörülen coğrafi becerilerin öğrencilere daha kolay kazandırılmasına yardımcı olabilir. Etkinliklerle desteklenecek bir öğrenme-öğretme süreci sonucunda, öğrencilerin analiz ve sentez yapma ile karar verme becerilerinin gelişmesi beklenebilir. Teknolojinin derslere daha kolay uygulanabilir olması ile coğrafi bilgi sistemlerinin derslerde kullanılması, birçok öğrenci açısından geleceğe yönelik yeni fırsatlar ortaya çıkarabilir.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılında ortaöğretim kurumlarında ilk kez uygulamaya geçirdiği dört öğretim programından biri de coğrafya öğretim programıdır. Geçen beş yıl boyunca bu programları uygulamaya çalışan öğretmenlerin, programların getirdiği yenilikler ile fırsatları tanımalarının yanında karşılaştıkları sorunların yapı ve nitelikleri de uygulamadaki başarı yüzdesini etkilemektedir. Güler'e [31] göre, hazırlanan programların uygulamaya geçirildikten sonra, gruptaki bireyler ya da grubun

bütünü tarafından ne ölçüde özümsemiş olduğunu, kavranıldığının değerlendirilmesi, dolayısıyla da geliştirilmesi en az programın kendisi kadar önemli bir konudur. Dolayısıyla, bir programın sadece teorik olarak niteliği ya da getirdiği yaklaşım ile değerlendirilemeyeceği; uygulama ile bütünleştirilmesi gerektiği açıkça görülmektedir [32].

Erden'e [33] göre, uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe, diğer bir deyişle, programlar güncellendikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenir. Bu nedenle asıl önemli olanın, eldeki programın yaklaşımı ve niteliğinin yanında, çıktıyı nitelikli ürün olarak şekillendirecek olan öğretmenler tarafından programın nasıl algılandığı, ne şekilde uygulamaya sokulduğu ve ne düzeyde uygulanabildiğidir [34]. Doğanay da [35], program taslaklarının ne ölçüde mükemmel olursa olsun bunların asıl değerini belirleyen iki önemli şeyden birinin iyi yetişmiş coğrafya öğretmenleri diğerinin ise doğru, sistemli, yardımcı ifade şekilleriyle desteklenmiş coğrafya ders kitapları olduğunu belirtmektedir.

Bu yaklaşımdan hareketle programın uygulayıcısı durumundaki coğrafya öğretmenlerinin öğretim programının uygulanmasının önündeki engeller ve fırsatlara ilişkin görüşlerinin programın geleceği açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, coğrafya öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

- Coğrafya öğretmenlerinin coğrafya öğretim programının uygulanmasının önündeki "engeller" ve "fırsatlara" ilişkin görüşü nedir?
- Coğrafya Öğretmenlerinin coğrafya öğretim programının uygulanmasının önündeki "engeller ve "fırsatlar" a ait görüşleri "cinsiyet", "okul türü", "eğitim düzeyi", "kıdem", ve "ortalama sınıf mevcudu" değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. YÖNTEM (METHODOLOGY)

3.1. Araştırmanın Deseni (Research Model)

Bu araştırmada coğrafya öğretmenlerinin öğretim programının uygulanmasının önündeki engeller ve fırsatlara ilişkin görüşleri ortaya konulmaya çalışıldığından tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada coğrafya öğretmenlerinin bu görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte görülen ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez [36].

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu (Working Group of Research)

Araştırma, 2009- 2010 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında sonuna internet ortamında hizmet veren ve coğrafya öğretmenlerinin üye olabildiği Google üzerindeki "Türkiye Coğrafya Öğretmenleri" (<http://groups.google.com.tr/group/cografya-egitimi?lnk=srg>) e-ileti grubuna üye coğrafya öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Bu üyelere gönüllülük esasına göre ankete yanıt veren 267 coğrafya öğretmeninden alınan yanıtlar değerlendirilmiştir. Anket sorularına yanıt veren ve çalışma grubunda yer alan coğrafya öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre gösterdikleri dağılımlar ve kişisel özellikleri Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun öğretmen kişisel bilgi formundaki değişkenlere ilişkin frekans (n) ve yüzde (%) dağılımları
(Table 1. Some variables characteristic of teachers attended to study)

Seçenekler	1	2	3	4	5	Toplam	
Cinsiyet	Erkek	Kadın				-	
	η	157	110			267	
	%	58.8	41.2			100	
Kıdem	1-5	6-10	11-15	16-20	+21	-	
	η	5	63	60	52	87	267
	%	1.9	23.6	22.5	19.5	32.6	100
Eğitim	Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	Fen-Ed. Fakültesi	Lisans Üstü		-	
Düzeyi	η	6	84	71	106	267	
	%	2.2	31.5	26.6	39.7	100	

3.3. Veri Toplama Aracı (Instrument of Data Collection)

Anket: Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket hazırlanırken, önce ilgili literatür taranarak 10 tanesi coğrafya öğretim programının önündeki engelleri vurgulayan, 10 tanesi de fırsatları vurgulayan toplam 20 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra 17 coğrafya öğretmeni ile görüşme yapılmış, öğretmenlerden alınan görüşlere göre bu maddelerin üç tanesi düzeltilmiş ve bir yeni madde eklenmiştir. Bir sonraki aşamada toplam 21 maddelik anket geçerlilik, anlaşılabilirlik, amacı ifade etme gibi açıklık ölçütleri açısından eğitim fakültesinde çalışan bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir dil uzmanı ile akademik alanı coğrafya eğitimi ve öğretim programları olan bir coğrafya eğitimcisi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman değerlendirme süreci sonunda yapılan değişiklik ve düzeltmeler sonucunda bir madde daha eklenen toplam 22 maddelik anket, pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. 22 maddelik anketin güvenilirlik çalışması için bu araştırmaya katılmayan 29 coğrafya öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen veriler SPSS 15.00 ile değerlendirildiğinde sonuçlar; Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı= 0.90 KMO= 0.921, Bartlett= 3225,211 (p=0,000) şeklinde çıkmıştır. Daha sonra faktör yükü 0,45 ve üzerinde olan maddeler alınıp, bu değerlerin altındaki iki madde çıkarıldıktan sonra kalan 20 maddeye ikinci bir faktör analizi yapılmıştır. Son analize göre elde edilen sonuçlar; Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı= 0.94 KMO= 0.934; Bartlett= 3239,594 (p=0,000) şeklindedir. Maddelerin faktör yüklerinin alt sınırı 0,47, üst sınırı ise 0,89'dur. Bu değerler kapsamında oluşturulan anket maddelerinin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür [37]. Anket maddelerinin her birinin karşısında "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "hiç katılmıyorum" seçenekleri yer almaktadır.

Öğretmen Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenler hakkında değişkenleri oluşturan kişisel bilgileri toplamak amacıyla Öğretmen Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu'nda cinsiyet, çalışılan okul türü, eğitim düzeyi, kıdem ve görev yapılan okuldaki sınıfların ortalama mevcudu sorulmuştur.

3.4. Verilerin Çözümlemesi (Data Analysis)

Araştırmada veriler veri toplama aracının araştırma grubundaki öğretmenlere, 2009-2010 öğretim yılı sonunda, yine araştırmacı tarafından uygulanması yoluyla elde edilmiştir. İstatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, daha sonra öğretmenlere uygulanan veri toplama aracı üzerindeki maddeler 5'li likert sistemiyle puanlanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen

(n<30) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren gruplar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda;

- Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçekten elde ettikleri puanlar için ortalama (X) ve standart sapma (SS) puanları hesaplanmıştır.
- Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların; cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi,
- Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların; okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi,
- Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını -hangi gruplar arasında olduğunu- belirlemek üzere post hoc Tukey testi,
- Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların; kıdem, öğrenim durumu ve sınıf mevcutları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi,
- Non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını -hangi gruplar arasında olduğunu- belirlemek üzere non-parametrik Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 15.0 programında yukarıda belirtilen tekniklerle manidarlık düzeyi .05 alınarak çözümlenmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun şekilde çizelgeler halinde sunulmuştur.

4. BULGULAR (FINDINGS)

4.1. Öğretmenlerin Coğrafya Öğretim Programının Uygulanmasının Önündeki "Engeller" ve "Fırsatlar" Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular (Findings of Geography Teachers' Views Related to Challenges and Drivers in front of Geography Curriculum)

Tablo 2'de coğrafya öğretim programının uygulanmasının önündeki "engeller" boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı sunulmuştur.

Öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasının önündeki "engeller" konusunda, "tamamen katıldıkları" maddelerin en yoğun ilk üçüne bakıldığında birinci sırada %43,8 oranıyla (f: 117) "İlköğretimden gelen öğrencilerin yeterli coğrafi bilgi ve beceriye sahip olmaması" gelmektedir. Bu maddeyi ikinci sırada %32,6 ile (f: 87) "Okul yönetiminin programı uygulamaya öncelik vermemesi" ve yine aynı oran ile (%32,6 ile (f: 87)"Programı uygulamak için okul yönetiminden materyal sorunu ve diğer konularda yeterli destek alınamaması" gelmektedir. Üçüncü sırada ise %32,2 ile (f: 86) "Sınıf ortamının öğrenci merkezli öğrenmeye uygun olmaması" en önemli sorun olarak takip etmektedir. Ayrıca, "Program kazanımlarını gerçekleştirmek için verilen öğretmen eğitiminin eksikliği nedeniyle program yaklaşımının zor ve karmaşık gelmesi" seçeneği %41,9 (f: 112) ile "katılıyorum", %30,0 (f: 80) ile "tamamen katılıyorum" olarak toplamda %71,9 gibi yüksek bir orandadır.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasının önündeki "engeller" boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı
(Table 2. Distribution of teachers' opinions related to challenges in front of the geography curriculum)

Anket Maddeleri	Cevap Seçenekleri									
	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Program kazanımlarını gerçekleştirmek için verilen öğretmen eğitiminin eksikliği nedeniyle program yaklaşımının zor ve karmaşık gelmesi,	80	30	112	41,9	41	15,4	29	10,9	5	1,9
Aktif öğrenmeye dayalı dersler için etkinlik ve materyal hazırlamanın maliyetli olması,	57	21,3	112	41,9	28	10,5	65	24,3	5	1,9
Sınıf ortamının öğrenci merkezli öğrenmeye uygun olmaması,	86	32,2	40	15	49	18,4	87	32,6	5	1,9
Okul yönetiminin programı uygulamaya öncelik vermemesi,	87	32,6	80	30	12	4,5	53	19,9	35	13,1
Programın yaklaşımına göre ders hazırlamak için yeterli vakit olmaması,	42	15,7	20	7,5	45	16,9	125	46,8	35	13,1
Programı uygulamak için okul yönetiminden materyal sorunu ve diğer konularda yeterli destek alınamaması.	87	32,6	75	28,1	23	8,6	47	17,6	35	13,1
Öğrencilerle etkinlik yapmak için ders süresinin yeterli olmaması,	36	13,5	95	35,6	83	31,1	53	19,9	--	--
Öğrenci merkezli ders etkinlikleri hazırlamak için kullanılabilir elverişli ve ayrıntılı kurumsal bilgiler ile istatistiklere ulaşmanın zor olması,	17	6,4	37	13,9	6	2,2	129	48,3	78	29,2
İlköğretimden gelen öğrencilerin yeterli coğrafi bilgi ve beceriye sahip olmaması,	117	43,8	75	28,1	29	10,9	40	15	6	2,2
Etkinlikleri verimli uygulamak için öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve beceriler bakımından aralarında büyük farklar olması,	33	12,4	71	26,6	17	6,4	116	43,4	30	11,2

Tablo 3'te coğrafya öğretim programının uygulanmasının önündeki "fırsatlar" boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı sunulmuştur. Öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasının önündeki "fırsatlar" konusunda "tamamen katıldıkları" maddelerin en yoğun ilk üçüne bakıldığında birinci sırada %63,7 oranıyla (f: 170) "Toplumun daha kolay

coğrafi okur-yazarlık geliştirmesini ve coğrafyanın amaçlarına daha kolay ulaşılmasını sağlar” maddesi gelmektedir. Bu maddeyi ikinci sırada %53,2 ile (f: 142) “Öğrencilere daha iyi analiz ve sentez yapma ile karar verme pratiği kazandırır” ve %51,7 ile (f: 138) “Gelecek adına daha iyi bir sürdürülebilir kalkınma için öğrencilere disiplinler arası bir bakış açısı kazandırmaya yardımcı olur” maddesi programın uygulanmasının getireceği en iyi fırsat olarak üçüncü sırada görülmektedir. Ayrıca, “Programı uygulamak öğrencileri derste aktif tutmayı sağlar” seçeneği %58,1 (f: 155) ile “katılıyorum”, %37,5 (f:100) ile “tamamen katılıyorum” gibi yüksek bir orandadır.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasının önündeki “fırsatlar” boyutuna ilişkin görüşlerinin dağılımı (Table 3. Distribution of teachers’ opinions related to drivers in front of the geography curriculum)

Anket Maddeleri	Cevap Seçenekleri									
	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mezun olduktan sonra öğrenciye daha iyi iş imkânı sağlar.	33	12,4	75	28,1	62	23,2	81	30,3	16	6
Öğrencinin coğrafi becerilerini daha iyi geliştirir ve coğrafyayı daha kolay öğrenmelerini sağlar.	74	27,7	171	64,0	22	8,2	--	--	--	--
Programı uygulamak öğrenciyi derste aktif tutmayı sağlar.	100	37,5	155	58,1	12	4,5	--	--	--	--
Öğrencilere daha iyi analiz ve sentez yapma ile karar verme pratiği kazandırır.	142	53,2	107	40,1	18	6,7	--	--	--	--
Toplumun daha kolay coğrafi okur-yazarlık geliştirmesini ve coğrafyanın amaçlarına daha kolay ulaşılmasını sağlar	170	63,7	63	23,6	34	12,7	--	--	--	--
Bu program coğrafyayı gerçek dünya ile daha kolay ilişkilendirmeyi sağlar.	106	39,7	123	46,1	38	14,2	--	--	--	--
Grup çalışmaları ile proje tabanlı öğrenmeye imkân vererek öğrencinin iletişim becerilerini geliştirir.	120	44,9	109	40,8	38	14,2	--	--	--	--
Gelecekte sürdürülebilir kalkınma için öğrenciye disiplinler arası bir bakış açısı kazandırır.	138	51,7	118	44,2	5	1,9	6	2,2	--	--
Coğrafya dersine karşı öğrenci ilgi ve motivasyonunun artmasına yardımcı olur.	108	40,4	114	42,7	39	14,6	6	2,2	--	--
Üniversiteye giriş için öğrenci başarısının artmasına yardımcı olur.	79	29,6	107	40,1	41	15,4	40	15	--	--

Tablo 4'te öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması (X), standart sapması (SS) ve düzeyleri sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre coğrafya öğretmenleri coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin "fırsatlar" konusuna daha fazla vurgu yapmaktadırlar.

Tablo 4. Öğretmenlerin Coğrafya Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Yönelik n, X ve SS Değerleri
(Table 4. n, X ve SS Results According to Views of Teachers' Related to Challenges and Drivers in front of Geography Curriculum)

Alt Boyutlar	n	X	SS
1-Engeller	267	3,2955	,56
2-Fırsatlar	267	4,1674	,53

4.2. Öğretmenlerin Coğrafya Öğretim Programının Uygulanmasının Önündeki "Engeller" ve "Fırsatlar" Hakkındaki Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular (Findings of Geography Teachers' Views Related to Challenges and Drivers in front of Geography Curriculum According to Some Variables of Them)

Tablo 5'te öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasının önündeki "Engeller" ve "Fırsatlar" hakkındaki görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları sunulmuştur.

Coğrafya öğretim programının uygulanmasında hem "Engeller" hem de "Fırsatlar" boyutunda cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı [p<.05] bir farklılaşma saptanmıştır.

Kadın öğretmenlerin (X: 3,60) erkek öğretmenlere göre (X: 3,08) coğrafya öğretim programının uygulanmasının önündeki engelleri daha fazla vurguladıkları görülmektedir. Yine kadın öğretmenlerin (X: 4,29) erkek öğretmenlere göre (X: 4,07) coğrafya öğretim programının uygulanmasının önündeki fırsatları da daha fazla vurguladıkları görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin "cinsiyet" değişkenine göre t-testi analizi sonuçları
(Table 5. The results of t-test analysis on the opinions of geography teachers for geography curriculum according to their genders)

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	X	SS	t	sd	p
1-Engeller	Kadın	110	3,60	,43	8.42	265	.00
	Erkek	157	3,08	,53			
2-Fırsatlar	Kadın	110	4,29	,59	3.27	265	.00
	Erkek	157	4,07	,46			

Tablo 6'da öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin "mesleki kıdem" değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmuştur.

Öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grup ortalamaları arasında engeller boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı [p<.05] bir fark saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Many Whitney-U testi sonucunda farkın 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 16-20 ve 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl kıdemli öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin

görüşlerinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda grup ortalamaları arasında fırsatlar boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p > .05$] bir fark saptanmamıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin "kıdem" değişkenine göre kruskal wallis-h testi analizi sonuçları

(Table 6. The results of kruskal wallis-h analysis on the opinions of geography teachers for geography curriculum according to their seniority)

Alt Boyutlar	Kıdem	n	X	SS	X sıra	x^2	sd	p	Fark
1-Engeller	1-5	5	3,40	,00	138,50	91.630	4	.000	2-4, 2-5
	6-10	63	3,65	,25	181,98				
	11-15	60	3,62	,33	182,05				
	16-20	52	2,90	,81	87,19				
	21 ve Üzeri	87	3,04	,36	93,84				
2-Fırsatlar	1-5	5	3,50	,00	37,00	9.547	4	.051	-
	6-10	63	4,25	,58	141,32				
	11-15	60	4,17	,67	140,35				
	16-20	52	4,14	,52	125,87				
	21 ve Üzeri	87	4,15	,34	134,76				

Tablo 7'de öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin "sınıf mevcudu" değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmuştur.

Öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p > .05$] bir fark saptanmamıştır.

Tablo 7. Öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin okullarındaki "sınıf mevcudu" değişkenine göre kruskal wallis-h testi analizi sonuçları

(Table 7. The results of kruskal wallis-h analysis on the opinions of geography teachers for geography curriculum according to average numbers of students in classrooms)

Alt Boyutlar	Sınıf Mevcudu	n	X	SS	X sıra	x^2	sd	p	Fark
1-Engeller	20 ve Daha Az	31	3,42	,54	143,73	42.81	4	.051	-
	21-25	114	3,21	,60	121,82				
	26-30	78	3,14	,54	110,88				
	31-35								
	36 ve Üzeri	44	3,68	,09	199,68				
2-Fırsatlar	20 ve Daha Az	31	3,99	,48	108,77	21.32	4	.052	-
	21-25	114	4,23	,44	142,83				
	26-30	78	3,98	,45	111,00				
	31-35								
	36 ve Üzeri	44	4,43	,72	169,66				

Tablo 8’de öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin “eğitim düzeyi” değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmuştur.

Öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında engeller boyutunda öğretmenlerin eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p<.05$] bir fark saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Many Whitney-U testi sonucunda farkın eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler arasında, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Ayrıca eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler arasında, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler lehine de bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında fırsatlar boyutunda öğretmenlerin eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p<.05$] bir fark saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Many Whitney-U testi sonucunda farkın lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler ile eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler arasında, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin “eğitim düzeyi” değişkenine göre kruskal wallis-h testi analizi sonuçları

(Table 8. The results of kruskal wallis-h analysis on the opinions of geography teachers for geography curriculum according to their graduation level)

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	X	SS	X _{sıra}	x ²	sd	p	Fark
1-Engeller	Eğt. Ens.	6	3,00	,00	191,50	35.04	3	.000	1-3, 2-3
	Eğit. Fak.	84	3,05	,49	167,73				
	Fen-Ed.	71	3,53	,45	99,30				
	Lisans Üstü	106	3,34	,60	127,26				
2-Fırsatlar	Eğt. Ens.	6	4,40	,00	102,50	19.457	3	.000	1,4
	Eğt. Fak.	84	4,29	,49	114,55				
	Fen-Ed.	71	4,26	,57	122,13				
	Lisans Üstü	106	3,98	,50	159,15				

Tablo 9’da öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin “okul türü” değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasında engeller boyutunda öğretmenlerin okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p<.05$] bir fark saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan post hoc Tukey testi sonucunda farkın Fen, Sosyal Bilimler, özel lise veya dersanelerde görev yapan öğretmenler ile Meslek Lisesi ve ÇPL’de görev yapan öğretmenler arasında, Meslek Lisesi ve ÇPL’de görev yapan

öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasında fırsatlar boyutunda öğretmenlerin çalıştığı okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p < .05$] bir fark saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan post hoc Tukey testi sonucunda farkın genel liselerde görev yapan öğretmenler ile Meslek Lisesi ve ÇPL'de görev yapan öğretmenler arasında, genel liselerde görev yapan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Ayrıca, genel liselerde görev yapan öğretmenler ile Fen, Sosyal Bilimler, özel lise veya dersanelerde görev yapan öğretmenler arasında, genel liselerde görev yapan öğretmenler lehine bir fark olduğu da saptanmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin çalıştıkları "okul türü" değişkenine göre tek yönlü varyans analizi test sonuçları

(Table 9. The results of one way anova analysis on the opinions of geography teachers for geography curriculum According to Variety of Schools They Work)

Alt Boyutlar	Düzye	n	X	SS	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
1-Engeller	Genel Lise	45	3,58	,24	13,503	3	4,501	16,889	,000	3-4
	Anadolu Lisesi	107	3,16	,64	70,091	263	,267			
	Meslek L. ve ÇPL.	28	3,77	,43	83,595	266				
	Fen, Sos.Bil, Özel L. veya Dershane	87	3,16	,46						
2-Fırsatlar	Genel Lise	45	4,62	,48	18,009	3	6,003	27,449	,000	1-3, 1-4
	Anadolu L.	107	4,07	,50	57,518	263	,219			
	Meslek L. ve ÇPL.	28	3,65	,39	75,527	266				
	Fen, Sos.Bil, Özel L. veya Dershane	87	4,21	,42						

5. SONUÇ VE ÖNERİLER (CONCLUSION AND SUGGESTIONS)

Elde edilen sonuçlara göre coğrafya öğretmenleri coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin "fırsatlar" konusuna daha fazla vurgu yapmaktadırlar. Nitekim bunun nedenlerinden birisinin Türkiye'de yapılmış en ciddi coğrafya öğretim programı olmasının da rolü olduğu dile getirilmektedir[38,40]. Öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasının önündeki "engeller" konusunda, "tamamen katıldıkları" maddelerin en yoğun ilk üçüne bakıldığında birinci sırada %43,8 oranıyla (f: 117) "İlköğretimden gelen öğrencilerin yeterli coğrafi bilgi ve beceriye sahip olmaması" gelmektedir. Bu maddeyi ikinci sırada %32,6 ile (f: 87) "Okul yönetiminin programı uygulamaya öncelik vermemesi" ve yine

aynı oran ile (% 32,6 ile (f: 87) "Programı uygulamak için okul yönetiminden materyal sorunu ve diğer konularda yeterli destek alınamaması" gelmektedir. Üçüncü sırada ise %32,2 ile (f: 86) "Sınıf ortamının öğrenci merkezli öğrenmeye uygun olmaması" en önemli sorun olarak takip etmektedir. Ayrıca, "Program kazanımlarını gerçekleştirmek için verilen öğretmen eğitiminin eksikliği nedeniyle program yaklaşımının zor ve karmaşık gelmesi" seçeneği %41,9 (f: 112) ile "katılıyorum", %30,0 (f: 80) ile "tamamen katılıyorum" olarak toplamda %71,9 gibi yüksek bir orandadır. Genel olarak öğretmen eğitiminde yaşanan sorunlar devam etmekte ve başka çalışmalarda da ön plana çıkmaktadır[39].

Öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasının önündeki "fırsatlar" konusunda "tamamen katıldıkları" maddelerin en yoğun ilk üçüne bakıldığında birinci sırada %63,7 oranıyla (f: 170) "Toplumun daha kolay coğrafi okur-yazarlık geliştirmesini ve coğrafyanın amaçlarına daha kolay ulaşılmasını sağlar" maddesi gelmektedir. Bu maddeyi ikinci sırada %53,2 ile (f: 142) "Öğrencilere daha iyi analiz ve sentez yapma ile karar verme pratiği kazandırır" ve %51,7 ile (f: 138) "Gelecek adına daha iyi bir sürdürülebilir kalkınma için öğrencilere disiplinler arası bir bakış açısı kazandırmaya yardımcı olur" maddesi programın uygulanmasının getireceği en iyi fırsat olarak üçüncü sırada görülmektedir. Ayrıca, "Programı uygulamak öğrencileri derste aktif tutmayı sağlar" seçeneği %58,1 (f: 155) ile "katılıyorum", %37,5 (f:100) ile "tamamen katılıyorum" gibi yüksek bir orandadır.

Coğrafya öğretim programının uygulanmasında hem "Engeller" hem de "Fırsatlar" boyutuna kadın öğretmenler daha fazla vurgu yapmaktadırlar. Bu durum, erkek öğretmenlerin coğrafya öğretim programına karşı daha ortalama bir tavır sergilerken kadın öğretmenlerin uç noktalarda yer aldığını göstermektedir.

Öğretmenlerin coğrafya öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 16-20 ve 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl kıdemli öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Yani kıdem açısından daha genç olan öğretmenler kıdemi fazla olan öğretmenlere göre programın önündeki engellere daha fazla vurgu yapmaktadırlar.

Fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenler, eğitim fakültesi ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlere göre programın uygulanmasının önündeki engellere daha fazla vurgu yapmaktadırlar. Bu durum gruba üye ve anket uygulamasına katılmış fen-edebiyat mezunu öğretmenlerden kaynaklanmış olabileceği gibi, eğitim fakültesi veya enstitü mezunu öğretmenlerden de kaynaklanmış olabilir. Çalışılan okul türlerine göre sonuçlara bakıldığında Meslek Lisesi ve ÇPL'de görev yapan öğretmenlerin programın önündeki engellere daha çok vurgu yaptığı görülmektedir. Genel liselerde çalışan öğretmenler ise ÇPL ve Fen Lisesi'nde görev yapanlara göre coğrafya öğretim programının önündeki fırsatlara daha çok vurgu yapmaktadırlar. Bu durumun Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin üniversiteye giriş sınavlarına daha fazla odaklanmaları ve bu sınav kaygısı nedeniyle daha fazla bilgi aktarmaya yönelmeleri sonucu ortaya çıkmış olabilir. ÇPL'de çalışan öğretmenlerin engellere daha fazla vurgu yapması ise, gerek bu tür okullarda okuyan öğrenci profili gerekse okul türü itibarıyla programı uygulamada yaşanan sıkıntılardan kaynaklanabilir. Bu sonuçlara göre coğrafya öğretim programı ile ilgili olarak şunlar önerilebilir:

- İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ile Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarının ortaöğretim coğrafya programı ve dersleri için taban teşkil etme yeteneklerinin ortaya çıkarılması için karşılaştırma çalışması yapılması önerilmektedir. Çünkü söz konusu derslerin öğretim programları hazırlanırken, örneğin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında komisyon üyelerinin branşları ile

programdaki konuların dağılımı arasında bir dengenin gözetilmediği belirtilebilir. Dolayısıyla coğrafya öğretim programı ile sosyal bilgiler öğretim programı arasında coğrafya konuları açısından tam bir paralellik yoktur. Örneğin Türkiye'deki ortaöğretim coğrafya derslerinde yıllarca yanlış bir şekilde uygulanan coğrafi bölge esasına dayalı eğitim ortaöğretim coğrafya programında bilinçli olarak kaldırılmış iken, sosyal bilgiler öğretim programında öğrenciler halen bu anlayışa göre eğitim almakta ve ortaöğretim coğrafya derslerine başlamaktadırlar. Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında ise, coğrafya branşından herhangi bir komisyon üyesi bulunmadığından, bu dersteki fiziki coğrafya konuları tamamen fen eğitimcilerinin perspektifine göre hazırlanmıştır. Bu yönüyle Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı kazanımlarında birçok sorun bulunmaktadır. Dolayısıyla ilköğretimden ortaöğretime geçen öğrencilerin aldıkları coğrafya eğitimi, ortaöğretimdeki coğrafya derslerini coğrafi bir perspektif ile öğrenmeleri için yeterli değildir.

- Okul yönetimlerinin programın uygulanması noktasında öğretmenleri yönlendirmesi gerekirken bu araştırmanın sonuçlarına göre tersi bir durum söz konusudur. Okul yönetimlerinin öğretim programlarının yeni yaklaşımını desteklemeleri için programlarla ilgili etkili bir eğitimden geçmelerine ihtiyaç duyulmaktadır [38]. Çünkü coğrafya öğretmenlerinin "engeller" olarak ikinci sırada okul yönetiminden yeterli desteği alamamak, hatta materyal temini noktasında çoğu kez engellerle karşılaşmak şeklindedir.
- Bir başka önemli sorun program kazanımlarını gerçekleştirmek için verilen öğretmen eğitiminin eksikliği nedeniyle program yaklaşımının coğrafya öğretmenlerine zor ve karmaşık gelmesidir. 2005 yılından beri uygulanmakta olan öğretim programı için MEB tarafından "program tanıtımı" adı altında yetersiz olmakla birlikte hizmet içi seminerler düzenlenmektedir. Beş yıldır uygulanmakta olan öğretim programı için "tanıtım semineri" yerine öğrenme-öğretme sürecinin nasıl yapılandırılacağına yönelik uygulamalı eğitimlere geçilmesi önerilmektedir. Bu şekilde, bu çalışmada coğrafya öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre program hakkında sahip oldukları farklılıklar giderilebilir. Bunu sağlamak için, Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevcut uygulaması olan öğretmenleri çok kısa süre ile bir hizmet içi eğitim merkezine toplama yönteminden vazgeçilmelidir. Bunun yerine, il milli eğitim müdürlükleri (veya Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı) tarafından en az 1-2 ay süre ile programa her yönüyle hâkim "il formatörü" öğretmenler yetiştirilmesi gerekmektedir. Daha sonra söz konusu öğretmenin bulunduğu ildeki il milli eğitim müdürlüğü tarafından her eğitim bölgesinden seçilecek "eğitim bölgesi formatörü" nü yine 1-2 ay süre ile eğitmesi ve bu formatörlerin öğretim programlarının uygulanmasından, yapılacak değişiklik ile güncellemelerin okullara ve öğretmenlere ulaştırılmasından sorumlu olması sağlanmalıdır. Ayrıca söz konusu formatörler vasıtasıyla illerdeki eğitim fakülteleriyle il milli eğitim müdürlükleri arasında ilişki kurularak yeni gelişmeler ve örnek uygulamalar hakkında işbirliği yapılmalıdır. Oldukça önemsenmesi gereken bu konuyla ilgili olarak eğitim fakültelerinde "coğrafya eğitimi" konusunda çalışan araştırmacılara başvurulması önerilmektedir. Bu amaca ulaşmak için ayrıca coğrafya bölümleri ve coğrafya eğitimcilerinin işbirliği yaparak hizmet içi kurslar ile konularını organize etmeleri ve içerikte mutlaka öğrenme teorilerine yer vermeleri gerekmektedir. Çünkü benzer sorunların ABD Ulusal Coğrafya Standartları geliştirildikten sonra da ortaya çıktığı ve

yeni duruma göre coğrafya öğretmeni yetiştirmede maalesef başarısız olduğu belirtilmektedir [But, 2002; aktaran: 41],[42]. İsviçre’de yapılan coğrafya öğretim program değişikliğinin etkili olabilmesi için de öğrenme-öğretme metodolojilerinin etkili biçimde coğrafya öğretmenlerine hizmet içi eğitimler yolu ile kazandırılması üzerinde durulmaktadır[43].

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen bu önemli yenileşmenin üç önemli ayağından birisi öğretim programlarının hazırlanmasıdır. Eksikliklerine rağmen bu aşama uygulamaya konmuştur. Ancak bu sürecin başarıya ulaşmasının en az öğretim programlarını hazırlamak kadar, belki de daha önemli iki ayağı daha bulunmaktadır. Bunlar da bu yaklaşıma uygun “hizmet içi öğretmen eğitimi programları” ve “yapılandırmacı öğrenme ortamları” tasarlamaktır. Bunlardan üçüncüsü olan aktif öğrenmeye uygun öğrenme-öğretme ortamları düzenlemek konusunda MEB tarafından 2006 yılında başlatılan “öğretmen branş derslikleri” uygulamasının bütün ortaöğretim kurumlarında coğrafya sınıfları ve hatta coğrafya laboratuvarları kurarak etkili bir biçimde hayata geçirilmesi, coğrafya öğretim programının uygulanabilirliğini de üst seviyeye çıkaracaktır.

NOT (NOTICE)

Bu makalenin ilk hali, 8-10 Temmuz 2010 tarihleri arasında Uluslararası Coğrafya Birliği (IGU) Coğrafya Eğitimi Komisyonu (CGE) tarafından Avrupa Coğrafyacılar Birliği ve Balıkesir Üniversitesinin ortaklığı ile Fatih Üniversitesi’nde düzenlenen “IGU CGE İstanbul Symposium-2010” da bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

1. Doğanay, H., (2002).Coğrafya Öğretim Yöntemleri, 5. Baskı Erzurum: Aktif Yayınevi.
2. Şahin, C., (2003).Coğrafya Öğretimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri, Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
3. Ertürk, M. ve Girgin, M., (2005). Standartları Bakımından Coğrafya Müfredat Programlarının Karşılaştırılması, Doğu Coğrafya dergisi, Sayı:13.
4. Âlim, M., (2003).Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
5. Tomal, N., (2004a).Türkiye ile Almanya’nın Lise Coğrafya Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi.
6. Tomal, N., (2004b). Liselerimizde Uygulanan Coğrafya Öğretim Programının Sorunları ve Çözüm Önerileri, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi,5 (8):175-188.
7. Engin, İ., Akbaş, Y. ve Gençtürk, E., (2003). 1.Türk Coğrafya Kongresinden Günümüze Liselerimizde Müfredat Programlarındaki Değişimler, Milli Eğitim dergisi, Sayı,157: 103-114.
8. Şahin, C., (2002).Orta Öğretim Coğrafya Müfredat Programında Temel Sorunlar, Ankara: Türk Coğrafya Kurumu, Coğrafya Kurultayı Bildirileri: 59-67.
9. MEB., (2005).Coğrafya Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
10. Tani, S., (2004).Curriculum Reform and Primary Geography in Finland: A Gap between Theory and Practice?, International Research in Geographical and Environmental Education,13 (1):6-20.

11. Cantell, H., (2007). Recent Changes in Geography Education in Finland, (Eds.: Catling, S.; Taylor, L.), Changing Geographies: Innovative Curricula, Oxford: International Geographical Union Commission on Geographical Education/HERODOT, UK: The Conference Proceedings, 51-55.
12. Shimura, T., (2010). High School Geography in the 2009 Japanese National Curriculum: Reflections on Japanese Social Studies Education History, Cambridge: Geography Teacher Educators Conference, Madingley Hall, www.esd-geography.com/wp.../713235ff6cb996006ebe5d5d83053bed.pdf, erişim: 03. 07. 2010.
13. Reinfried, S., (2001). Curricular Changes in the Teaching of Geography in Swiss Upper Secondary Schools: An Attempt to Develop Skills for Lifelong Learning', Journal of Geography, 100: 6, 251-260.
14. Reinfried, S. (2001). Ready for the Twenty-first Century? The Impact of Curriculum Reform on Geography Education in Upper Secondary Schools in Switzerland, International Research in Geographical and Environmental Education, 10: 4, 411-428.
15. Demirel, Ö., (2004). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
16. Steen, O.I., (2008). Challenges in the New Geography Programme Introduced in Norwegian Secondary Schools after Reform 2006. Future Prospects in Geography, Liverpool Hope University, UK: (Eds: Donert, K., Wall, G.), HERODOT Conference Proceedings, 263-268.
17. Molla, M. ve Escandon, C., (2007). Geography Curricula for a Changing World, (Eds.: Catling, S.; Taylor, L.), Changing Geographies: Innovative Curricula, Oxford: International Geographical Union Commission on Geographical Education/HERODOT, UK: The Conference Proceedings, 201-206.
18. Naish, M., (2004). Curriculum and Practice: Some Recent Research Findings, Issues in Research in Geographical Education (Eds: Kent, W.A., Powel, A.), UK: Institute of Education, University of London, 3-18.
19. Morgan, J., (2004). Curriculum and Practice: Some Recent Research Findings, Issues in Research in Geographical Education (Eds: Kent, W.A., Powel, A.), UK: Institute of Education, University of London, pp. 50-57.
20. Aksoy, B., (2004a). Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
21. Aksoy, B., (2004b). Coğrafî Bilgi Sistemleri Uygulamalarının Öğretimi Üzerine Bir Model, Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt, 12(1): 179-190.
22. Coşkun, M., (2004a). Coğrafya Öğretiminde Proje Yaklaşımı, Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi, Cilt 5, Sayı 2: 99-107.
23. Coşkun, M., (2004b) Coğrafya Öğretiminde Kubaşık (İşbirliğiyle) Öğrenme, Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt, 12 (1): 235-244.
24. Demirkaya, H., (2003a). Coğrafya Öğretiminde Örnek Bir Konu Çalışması. Ankara: Milli Eğitim, Eğitim Dergisi, Sayı, 157: 10-14.
25. Demirkaya, H., (2003b). 4MAT Öğretim Modeli'nin Coğrafya Eğitimine Uygulanması. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt: 2, No: 2
26. Demirkaya, H., (2004). Yaşantısal Öğrenme Kuramının Coğrafya Öğretimine Uygulanması, Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl, 5: 1-13.
27. Artvinli, E., (2010). Coğrafya Derslerini Yapılandırmak: Aksiyon (Eylem) Araştırmasına Dayalı Bir Ders Tasarımı, Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı, 21: 184-218.

28. Alaz, A., (2009), Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Eğitimin 9. Sınıf Coğrafya Derslerinde Başarıya Etkisi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, cilt,7 No,1: 1-22.
29. Turan, İ., (2002). Lise Coğrafya Derslerinde Kavram ve Terim Öğretimi İle İlgili Sorunlar, Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi, XXII (2):67-84.
30. Lambert, D., (2010). Geography Education Research and Why It Matters, International Research in Geographical and Environmental Education, 19: 2, 83-86.
31. Güler, D.S., (2003).4, 5 ve 6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi, Eğitim Araştırmaları Dergisi,4 (13):53-65.
32. Bulut, İ., (2006). Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Basılmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
33. Erden, M., (1998).Eğitimde Program Değerlendirme, 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
34. Artvinli, E., (2007).2005 Yılı 9. Sınıf Coğrafya Öğretim Programı: Öğretmenler Açısından Uygulanabilirlik Düzeyi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
35. Doğanay, H., (1989).Coğrafya ve Liselerimizde Coğrafya Öğretim Programları, Coğrafya Araştırmaları, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Kurumu, Coğrafya Bilim ve Uygulama Kolu, Cilt IX, Sayı 1: 7-24.
36. Karasar, N., (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi.(15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
37. Büyüköztürk, Ş., (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
38. Yaşar, O. and Şeremet, M., (2009). An Evaluation Of Changes To The Secondary School Geography Curriculum In Turkey In 2005, International Research in Geographical and Environmental Education, 18: 3, 171-184.
39. Gerber, R., (2006). An Internationalized, Globalised Perspective On Geographical Education, Changes in Geographical Education: Past, Present and Future, Australia, Brisbane: Proceedings of the International Geographical Union Commission on Geographical Education Symposium (Eds.: Purnell,K.; Lidstone, J.;Hodgson,S.) :14-26.
40. Gülersoy, A.E., (2007). Eski ve Yeni 9-10. Sınıf Coğrafya Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakóltesi Dergisi, 21: 163-173.
41. Bednarz, S.W., Bockenbauer, M.H. and Walk, F.H., (2005). Mentoring: A New Approach to Geography Teacher Preparation, Journal of Geography, 104:3,105-112.
42. Bednarz, S.W., (2002).Using Action Research to Implement The National Geography Standards: Teachers as researchers. The Journal of Geography, 101(3), 103-111.
43. Reinfried, S., (2004). Do Curriculum Reforms Affect Classroom Teaching in Geography? The Case Study of Switzerland, International Research in Geographical and Environmental Education, 13: 3, 239-250.